

# El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? \*

## The Multilevel Processing of the Written Text a Discursive Change in the Studies on Texts Comprehension?

María Cristina Martínez Solís\*\*

### Resumen

Se plantea la necesidad de una teoría integral de la significación que tenga un poder explicativo mayor para la caracterización y naturaleza de los procesos de inferencia. Se ponen de relieve tres aspectos fundamentales de la propuesta bajtiniana sobre la comprensión y se propone una clasificación de las inferencias tanto desde las condiciones de producción del discurso como desde los niveles del texto. Se caracteriza la inferencia como un proceso de búsqueda de relaciones de significado mediante el texto en el marco de un género discursivo. Se destaca el procesamiento multinivel y multifuncional de las relaciones de significado y de las inferencias. Se insiste continuamente en la relación estrecha entre inferencia y comprensión y la importancia de lograr estos procesos para llegar al aprendizaje de los contenidos de los textos.

Palabras clave: discurso, inferencias, clasificación, comprensión, aprendizaje, multinivel, multifuncional, dialogía, enunciado, significación

### Abstract

This work intends to valid the need of developing an integral theory that allows to explain the characterization and nature of the inference processes. It presents three mains aspects of the Bajtinian proposal in relation to comprehension and a classification proposal of the inferences from the point of view of the discourse production as well as from the text levels. The inference is characterized as a process of searching of the meaningful relations through a text, framed in a discursive gender. A multilevel and a multifunctional development of the meaningful relations and of the inferences is highlighted. We insist in showing the closed established relationship between inference and comprehension and in the importance of activating the inference processes in order to acquire knowledge from the a read text.

Keywords: discourse, inferences, classification, comprehension, learning, multilevel, multifunctional, dialogic, utterance and meaning

\* Artículo previamente publicado en la revista *Lenguaje*, no 32 (pp. 28-53). La autora revisó y actualizó el artículo para esta publicación. El documento se deriva de la ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, el 19 de mayo del 2004. La citación se ha modificado según los criterios editoriales de la revista *Enunciación*.

\*\* Profesora titular de la Universidad del Valle, Colombia, Ph.D. en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de París XIII, magíster en Lingüística y Español y directora del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (Gitecle) de la Universidad del Valle. Correo electrónico: [crimarti3@yahoo.com](mailto:crimarti3@yahoo.com), [maria.martinez@correounivalle.edu.co](mailto:maria.martinez@correounivalle.edu.co)

## Objetivo

El objetivo general de este documento es invitar a reflexionar acerca de la necesidad de una búsqueda de las bases epistemológicas de una enseñanza del Lenguaje que permita en los estudiantes el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje a partir del texto escrito. Una enseñanza que incida realmente en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y en la formación de interlocutores válidos. Esta es básicamente la preocupación común que ha unido a varias universidades de América Latina (desde 1994) en lo que hoy conocemos como la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación con base en la Lectura y la Escritura en América Latina. El objetivo específico es abordar el problema de la naturaleza verbal de las inferencias y destacar la importancia que el procesamiento multinivel del texto escrito tiene en la realización de las inferencias adecuadas para el logro de una buena comprensión del texto y del aprendizaje de los contenidos que en él se encuentran.

## Punto de partida

Comenzaré mencionando dos aspectos que por lo evidentes no se destacan suficientemente, y que en mi opinión son de gran importancia y considero necesario destacar: por un lado, la información que recibimos a través de los manuales escolares, de la prensa, la radio, la televisión, la Internet, el correo electrónico y aun el discurso pedagógico en el aula, aparece en textos escritos. La transmisión de conocimientos en la educación institucionalizada, todo el material académico del que disponemos para el aprendizaje, se hace por la mediación del texto escrito. El escrito se nos convierte entonces en el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento. Cuando leemos y cuando escribimos “nos las tenemos que ver” con el discurso escrito.

Pero, por otro lado, el discurso escrito es complejo en su construcción. Sánchez (1993) nos advierte sobre algo obvio que, sin embargo, parece no ser

tenido muy en cuenta: a pesar de que los estudiantes han logrado avances significativos en el conocimiento de los mecanismos para leer y escribir, a pesar de haber pasado por una escolaridad de doce años o más, de haber tenido durante toda la escolaridad miles de horas de lectura (no solo literaria, sino también académica, en cuadernos, problemas, textos orales), la mayoría de ellos tienen dificultades para aprender a partir de los textos.

El texto escrito hace exigencias de comprensión diferentes a las que hace el texto oral. El texto escrito tiene grados de complejidad relacionados con la necesaria toma de distancia, que es menester poner de relieve en el proceso de escritura y en su procesamiento estratégico; el texto escrito exige un tratamiento sistemático en la escuela, y es por esta razón por lo que los estudios e investigaciones sobre los textos escritos cobran gran importancia actualmente: *analizar de qué depende la construcción de un texto escrito, cuáles son los diversos niveles de construcción responsables de la arquitectura total del texto, son aspectos primordiales para abordar el problema de la complejidad del escrito; saber además si hay grados diferenciales en la comprensión de los diversos modos de organización de los textos, para identificar cuáles son los que facilitan la comprensión y cuáles la dificultan, y en consecuencia, trabajar más sobre los últimos*, es también un aspecto fundamental en la identificación de la manera como se realizan los procesos de inferencia por parte del lector.

Las investigaciones sobre el estudio de la inferencia como aspecto fundamental en la comprensión de los textos y los procesos que intervienen en la adquisición del conocimiento significativo a partir de los textos tienen entonces una gran importancia para el proceso de aprendizaje y la búsqueda del mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

## Naturaleza de las inferencias. ¿De qué depende la realización de inferencias?

La comprensión tiene que ver con la realización de inferencias. Las inferencias se realizan cuando se

establecen relaciones de significado durante las actividades de uso social del lenguaje. Pero tenemos diversos usos del lenguaje, unos simples, otros más complejos. La dificultad en la comprensión tendría que ver con la realización de inferencias a partir de relaciones de significado exigidas durante usos del lenguaje más complejos. Si durante el proceso de lectura de un texto académico escrito (que implica en general un uso complejo del lenguaje), no se logra hacer una buena inferencia, no se podrá comprender bien y, en consecuencia, aumentan las dificultades para aprender a partir del texto.

Tenemos entonces que por un lado existe una relación muy estrecha entre inferencia, comprensión y aprendizaje, y por otro, una relación entre la facilidad o la dificultad de la realización de la inferencia, la comprensión y el aprendizaje a partir de los usos del lenguaje simple o complejo. Las inferencias se convierten en el eje central de los procesos de comprensión y de aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los diversos usos del lenguaje. Las inferencias son el núcleo del mejoramiento del rendimiento académico.

Sin embargo, cuando buscamos hacer el estudio e identificación de las inferencias nos encontramos ante una gran diversidad de criterios de clasificación (Kintsch, citado por León, 2003): inferencias según el contenido (por qué, cómo), según la función (obligatorias o elaborativas), según la forma lógica (inductivas, analógicas, deductivas), según la direccionalidad (hacia atrás, hacia adelante), inferencias basadas en el conocimiento previo, inferencias basadas en el texto. Y a través de la identificación de las inferencias buscamos responder a preguntas como estas: ¿cuándo y cómo se procesan las inferencias?, ¿antes, durante o después de haber leído el texto?, ¿de qué tipo son las inferencias que posibilitan la construcción de una representación coherente de lo leído?

Lo anterior me orienta hacia una actitud de búsqueda referente al problema de las inferencias: *¿qué teoría podría dar explicación de manera integral a*

*la generación de inferencias? ¿Es posible concebir la comprensión como un razonamiento orientado a la necesidad de establecer la integración de relaciones de significado en todos los niveles del texto, y entre las diferentes partes del texto?* León (2003, p. 28) destaca que esto es lo que viene constituyendo el corazón del debate sobre la comprensión de textos. Para ello se hace indispensable una teoría integral que pueda acercarse a una mejor explicación de la manera como se produce el proceso de activación y generación de inferencias.

Se trata entonces, en mi opinión, de reflexionar acerca de la naturaleza de las inferencias y de la diversidad de tipos de inferencia en relación con el uso del lenguaje. ¿Cuáles son las bases para la construcción de un modelo de la situación en el proceso de la conversación cotidiana? ¿Cuáles bases permiten la construcción de un modelo de género discursivo, de contexto de situación y de lo leído en el texto? ¿Cuál puede ser la naturaleza de los esquemas de conocimiento previo del lector en su relación con los procesos de inferencia? ¿Qué perspectiva del lenguaje nos permitiría abordar el problema de la naturaleza y la diversidad de las inferencias?

Esto plantea quizás la necesidad de reconocer la dimensión “ecodiscursiva”<sup>1</sup> de la cognición humana y la importancia que para los estudios sobre la comprensión del texto tienen los avances en las ciencias del lenguaje, en relación con los principios de estructuración tanto del discurso oral como del escrito y el funcionamiento significativo del proceso discursivo en diversos contextos. Plantea igualmente la necesidad de realizar otro tipo de clasificación de las inferencias, más relacionado con las diferencias en las condiciones de producción de los discursos y con los niveles estructurales de construcción que inter-

<sup>1</sup> Ver tesis doctoral en la que se propone la interacción verbal como fundamento para construcción de los esquemas de conocimiento y por tanto una aproximación ecodiscursiva de la cognición humana (Martínez, 1991).

vienen particularmente en el discurso escrito. Esta posición, para mi conveniencia, es reforzada por la conclusión a la que se llega en el libro *Conocimiento y discurso* de J. A. León (2003, p. 207): “el contexto donde se produce el conocimiento, la comprensión y las inferencias no es otro que el discurso”. Los psicólogos cognitivos empiezan a reconocer la importancia del discurso en los procesos de inferencia.

Considero *la inferencia como el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada.*

### La naturaleza discursiva de las inferencias

Tres aspectos son relevantes en la propuesta bajtiniana sobre la significación, que pueden servir de orientación en la búsqueda de una teoría integral de los procesos de significación y de comprensión del lenguaje:

En primer lugar, la naturaleza bivocal del enunciado como el resultado constante de una relación intersubjetiva: “Ningún enunciado desde una perspectiva general, puede ser atribuido a un solo locutor, el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió”. Bajtín (1929) enfatiza el papel activo del Otro y de los enunciados ajenos presupuestos en la producción verbal; de esta manera, establece la interrelación dialógica e intertextual en el texto, en el discurso. Construimos significado (léase construimos inferencias) en la relación intersubjetiva, en relación con el OTRO; el enunciado insta los sujetos discursivos y convoca el marco de la práctica social enunciativa en la cual se realiza dicho enunciado. La naturaleza social del enunciado y la imposibilidad de construcción del sujeto sin la relación dual, en el marco de unas esferas de intercambio, son puntos de partida para considerar el carácter discursivo y

dialógico de las inferencias y proyectarlo hacia el carácter discursivo y dialógico de la comprensión.

En segundo lugar, la relación de interdependencia entre las formas de manifestación del enunciado y la parte sobreentendida del contexto. El enunciado se plantea como la única unidad que puede posibilitar la construcción de la *metáfora del mundo*: una unidad donde la heterogeneidad de los sujetos y la diversidad del contexto se construyen y hacen parte constitutiva del enunciado.<sup>2</sup> La noción de “contexto de situación” que se vislumbra en Bajtín, a través de la propuesta de los principios de organización estructural del enunciado, es de gran importancia para la comprensión de la construcción de la significación y de la manera como se realizan las inferencias. El enunciado se constituye mediante la fusión estrecha entre una forma material y el contexto, *entre lo dado y lo creado*,<sup>3</sup> donde el contexto se sumerge en el enunciado como su parte semántica, la cual hace referencia a tres aspectos: una dimensión espacio/temporal o cognoscitiva, una dimensión interpersonal o afectiva y una dimensión cultural o axiológica que corresponderían a un horizonte situacional/saberes (tabla 1).<sup>4</sup>

Esta dinámica de *semantización del mundo en el enunciado* se convierte en una explicación poderosa para la formulación de la construcción de *los esquemas cognitivos* en los seres humanos, los cuales plan-

2 O “contexto de enunciación”. Ver “Théorie de l'énoncé”, en Todorov (1981, pp. 67-92); Bajtín (1926). En un artículo más reciente, la noción de contexto integrado para la definición del género discursivo, ver Martínez (2013).

3 Se parte aquí —dice Todorov comentando a Bajtín— de una constatación: existe también otra parte, no verbal, que corresponde al contexto de enunciación. No se había ignorado la existencia de tal contexto antes de Bajtín, pero se había considerado como algo externo al enunciado; si bien él es —dice Bajtín— una parte integrante del enunciado, un constituyente necesario de su estructura semántica (1981, p. 67).

4 Bajtín propuso en ese momento i): horizonte espacial común a los interlocutores; ii) el conocimiento y la comprensión de la situación igualmente común a los dos; iii) la evaluación también común a ambos (Bajtín, citado por Todorov, 1981, p. 68).

teo entonces como *de naturaleza discursiva y dialógica* puesto que se construyen a través del proceso dinámico y heterogéneo del enunciado; el proceso de construcción dialógica de sentido se une aquí con el proceso de construcción dinámica de la significación del mundo en el enunciado para movilizar procesos inferenciales, procesos de búsqueda constante de relacionales de significado que provocarían las generalizaciones de sentido y permiten convertirse en lo que conocemos como “los esquemas de conocimiento compartido” o “esquemas de conocimiento previo”.<sup>5</sup> Por supuesto, la noción de contexto aquí es diferente de otras; el contexto en una teoría del discurso ins-

crita en una dimensión dialógica del sentido, no es un añadido o una sobredeterminación externa al enunciado, no es un complemento. Por el contrario, el contexto viene a hacer parte de la semántica misma del enunciado en la actividad dinámica enunciativa del discurso. Así, decir que construimos inferencias a través de la estimulación del contexto no es una afirmación exitosa en esta perspectiva del sentido. *Considero que construimos inferencias a partir de la búsqueda de relaciones de sentido en el enunciado*, entre sus formas de manifestación y lo sobreentendido en el mismo enunciado, entre lo dado y lo creado.

Tabla 1. La estructura del enunciado según Bajtín

El enunciado en Bajtín: es signo discursivo			
<div>Relación intersubjetiva</div> <div><div>Yo</div><div>Tú</div><div>OTRO</div><div>Nosotros</div><div>Ecodiscurso</div></div>	Formas de realización <i>Lo dado</i>	Forma material (sonidos,señas, grafía, dibujos)	Formas de manifestación organizadas
	Lo sobreentendido <i>Lo creado</i>	Contexto	Dimensión ontológica - situacional
			Dimensión interpersonal
			Dimensión axiológica

Fuente: elaboración propia con base en Bajtín (1981).

En tercer lugar, la noción de género, relacionada con las esferas de la actividad social humana,<sup>6</sup> o la *práctica social enunciativa*, destaca principalmente la *naturaleza sociohistórica del género discursivo*: aprendemos a moldear nuestra habla en las formas del género, y al escuchar el habla del otro sabemos inmediatamente, incluso desde las primeras palabras, presentir el género, adivinar el volumen (largo aproximado de un todo discursivo), la estruc-

tura composicional dada, previendo el final; es decir, desde el inicio somos sensibles al todo discursivo que, enseguida, en el proceso de habla vertirá sus diferencias. Si los géneros del discurso no existieran y si no tuviéramos su dominio, y que cada uno de nosotros tuviera que construir nuevos enunciados, el intercambio verbal sería prácticamente imposible (Bajtín, 1984, p. 285).

Bajtín plantea la noción de género con base en un criterio sociodiscursivo, lo define como una especie de modelo de género o esfera de la comunicación discursiva, en el marco de la cual se identifican tanto

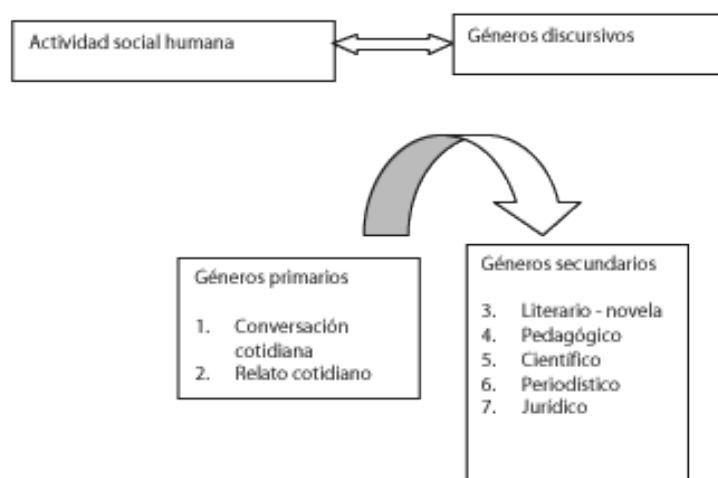
5 Ver tesis doctoral de Martínez.

6 Ver especialmente Bajtín (1929/1979/1982/1997).

el tema como el interlocutor, y las formas de manifestación del discurso están relacionadas con ambos participantes. Se establece entonces un sistema modélico o esquemas de género que posibilitarían los límites o delimitaciones entre los diversos géneros, así como la identificación de un género particular, con base en las diversas esferas de la actividad social humana (política, artística, cotidiana, académica), en los temas abordados y en los públicos evocados. Las formas del texto en todos los niveles de funcionamiento discursivo, así como la dimensión del enunciado, se construyen en función de formas típicas o géneros discursivos ya asentados en la comunidad en la que vivimos. Así, una de las primeras inferencias a realizar es la que tiene que ver con la identificación del género discursivo en el cual se inscribe el texto oral o escrito y las condiciones de producción evocadas en las formas de manifestación de los enunciados del texto.

Bajtín (1984) establece una correlación estrecha muy importante entre el género discursivo y la vida social. Realiza una clasificación de los géneros en dos grandes bloques, una clasificación que en mi opinión puede ser un buen punto de partida en la clasificación de las inferencias: (i) géneros primarios (simples o complejos), de naturaleza más espontánea, diálogo de las visitas, interacción familiar, relato cotidiano; (ii) géneros secundarios (más complejos), que presenta y objetiva a veces el diálogo cotidiano, como en la novela, por ejemplo, o el saber en esferas más complejas de la vida social, y por tanto su composición supone mayores grados de elaboración: pedagógico, científico, literario, jurídico: “La lengua se integra a la vida a través de enunciados concretos, que la realizan, y es además a través de los enunciados concretos como la vida se absorbe en la lengua” (Bajtín, 1979, p. 268) (figura 1).

**Figura 1.** Los géneros discursivos según Bajtín



**Fuente:** elaboración propia con base en Bajtín (1979).

En relación con esta separación de dos grandes bloques de géneros discursivos se realiza un primer intento de clasificación de las inferencias: (i) en el género primario, generalmente oral, existe una relación mucho más estrecha con el contexto inmediato

o la esfera de comunicación discursiva cotidiana; la construcción discursiva realizada en esta relación más inmediata, más concreta, dará por sentado o sobreentendido muchos aspectos del contexto que están siendo semantizados en el discurso, a través de

formas de manifestación explícitas e incluso implícitas (gestos, miradas, señalización). (ii) Por el contrario, el género secundario, generalmente escrito — que busca una construcción interna del contexto en el mismo texto a través de un proceso de resemantización intratextual, donde se presentan de manera mucho más objetiva esferas de la vida social que ya habían sido semantizadas en la cotidianidad—, lleva a relaciones de significado más complejas y por supuesto a una exigencia de inferencias más elaboradas. Considero fundamental esta condición de distanciamiento de lo inmediato (cercanía o lejanía) en la producción y en la comprensión de los discursos, en la construcción de la significación tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

### Clasificación de las inferencias

Los tres aspectos mencionados en relación con los descubrimientos en las Ciencias del Lenguaje hechos por Bajtín permiten hacer una propuesta de clasificación de las inferencias desde el Discurso: (i) en relación con los tipos globales de géneros discursivos; (ii) en relación con los niveles de organización del Discurso en general y del discurso escrito en particular, cuyas formas de manifestación más elaboradas hacen nuevas exigencias inferenciales al lector.

La complejidad de la comprensión tendría que ver entonces con las complejas relaciones de significado propuestas a través de las formas de manifestación del discurso basadas en las condiciones específicas del intercambio discursivo. Así, el proceso de inferencia estará mucho más relacionado con el contexto social inmediato en el marco de un género primario, la inferencia realizada durante el proceso de comprensión del discurso tendrá una relación de significado más “dependiente” del contexto (IDC) (*inferencias restringidas* en la terminología de Bernstein),<sup>7</sup> más automáticas si se quiere. Por el contrario, las formas de manifestación construidas en razón de la nueva

condición de distanciamiento en los géneros secundarios, como los utilizados en la Academia, exigirán del lector, por supuesto, inferencias más independientes, más elaboradas (IIC), relacionadas con el desarrollo intratextual (dentro del texto) e intertextual (con otros textos) del discurso.


### Inferencias a partir de los niveles del texto escrito. Inferencias elaboradas

Conocer sobre los niveles que intervienen en la construcción del discurso escrito se convierte entonces en condición importante para la realización de inferencias adecuadas durante el proceso de comprensión del texto y de aprendizaje a partir de los textos. La clasificación propuesta estaría en relación con los niveles del texto, lo cual exige pensar en las inferencias de manera relacional a diferente nivel: relaciones de significado que no están solamente en la secuencia lineal del texto en uno de los niveles, sino que responden a diversos niveles, se dan entre niveles, es decir, relaciones multinivel, y relaciones de significado que se establecen entre los niveles del texto (textualidad y discursividad)<sup>8</sup> y que responden a aspectos funcionales diversos, es decir, multifuncionales (tabla 2).

<sup>8</sup> Las nociones de textualidad y discursividad están ligadas a las nociones de cohesión y coherencia propuestas por Widdowson (1978) y a la noción de textualidad inspirada por la propuesta de “tejido semántico” de Halliday (1976). Ambas toman en consideración la relación de Widdowson (1979) con la propuesta de textualidad y discursividad de Lundquist (1983). Desde una mirada integral, Martínez (1997, 2001) las define así: “La textualidad es una dimensión de carácter semántico-sintáctico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo. La noción de textualidad está ligada a la noción de cohesión que se refiere a la identificación de los lazos y marcas formales que se utilizan para relacionar una información nueva con una información vieja en el desarrollo proposicional que se realiza a través del texto; la textualidad es la construcción de un tejido de relaciones de significado para dar continuidad al texto. La discursividad es una dimensión de carácter semántico-pragmático que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso. La discursividad estaría entonces ligada a la noción de coherencia, la cual se refiere a la función que los contenidos del texto están desempeñando en el discurso: dan información, amplían una explicación, ejemplifican, definen, contradicen. La coherencia se

<sup>7</sup> Existen, por supuesto, diversos grados de dependencia.

Tabla 2. El funcionamiento discursivo del lenguaje

<b>Género discursivo</b> 	<b>Formas típicas de</b>	<b>Textualidad</b> <b>Cohesi3n global y lineal del texto</b>  <b>Discursividad</b> <b>Coherencia global e intencional del discurso</b>	<b>Organizaci3n microsemántica: relaciones léxicas</b> <i>Relaciones referenciales y causales</i> <i>Desarrollo temático</i> <i>Organizaci3n macroestructural y estructura semántica textual</i>
	Subgéneros  Tipos textuales		<b>Polifonía, heterogeneidad (discurso referido-ironía-negaci3n))</b>  <i>Implicaturas/presuposiciones sobrentendidos</i>
	<b>Argumentativa</b> <b>Explicativa</b> <b>Expositiva</b> <b>Descriptiva</b> <b>Narrativa</b>  <b>Modos de</b>		
Tipo de contrato y organizaci3n enunciativa	Organizaci3n superestructural	Doble articulaci3n del discurso	Relaciones de significado (textualidad) Relaciones de sentido (discursividad)

La primera inferencia por realizar en relaci3n con el texto escrito tiene que ver con la identificaci3n del género discursivo al cual pertenece el texto, o inferencia genérica. La realizaci3n adecuada de la inferencia genérica permite distinguir entre un género discursivo pedag3gico y un género discursivo publicitario, entre un género discursivo de divulgaci3n científica y un género científico, el todo en raz3n de los diversos contratos sociodiscursivos que en ellos est3n inscritos y que el oyente o lector reconoce. Recordemos, sin embargo, que no todos los lectores han estado expuestos a la gran diversidad de géneros y subgéneros discursivos orales y menos a la diversidad de géneros secundarios (escritos) y esto hace que las inferencias realizadas en el proceso de

comprensi3n en relaci3n con el género no sean las adecuadas o simplemente no se realicen.

En la Universidad encontramos el género pedag3gico, el género científico, el género de divulgaci3n científica, entre otros. Cada tipo de género tiene sus características específicas e incluye una diversidad de textos. Se ha observado que si bien el estudiante (incluso, el profesor universitario) llega a realizar el reconocimiento del género discursivo y realiza los procesos inferenciales adecuados, el paso a la producci3n textual escrita en el marco de determinados géneros sigue siendo difícil: es el caso por ejemplo de textos académicos como la presentaci3n de proyectos de investigaci3n, de informes de investigaci3n, de *abstracts* o resúmenes, de artículos científicos o resultados de investigaci3n, de reseñas analíticas, de toma de notas o de comentarios. Se pueden tener las reglas de reconocimiento del género, mas no las de su elaboraci3n oral o escrita. Los procesos de comprensi3n y de composici3n son dial3gicos y se relacionan con el mismo objeto (discurso oral o escrito), pero los procesos cognitivos implicados en uno y otro son diferentes (reducci3n semántica en la com-

refiere entonces a la manera como se realiza el desarrollo ilocutivo, la secuencia de los actos de habla a trav3s del discurso. La discursividad es la construcci3n de un tejido de relaciones de sentido de tipo semántico-pragmático, en relaci3n con lo creado y lo implícito en el enunciado, en relaci3n con el contexto sobreentendido en el texto". La textualidad y la discursividad se integran en el proceso de realizaci3n de enunciados, en el marco de un género discursivo y una situaci3n de enunciaci3n específica.



preensión y ampliación semántica en la producción discursiva).<sup>9</sup>

El segundo grupo de inferencias estaría en relación con la situación de enunciación específica en la que se enmarca el género o el subgénero discursivo, o inferencias enunciativas: en el género periodístico, por ejemplo, hay una gran diversidad de subgéneros textuales, como los artículos de opinión, los artículos polémicos, los artículos de análisis, la presentación de hechos sociales, las noticias, la entrevista, entre otros. Identificar la situación de enunciación en un texto implica hacer inferencias en relación con la manera como se esbozan los sujetos discursivos: ¿Cuáles puntos de vista se proponen en el texto?, ¿cuántos enunciadores? ¿Cómo se construye la imagen del enunciador y cómo se relaciona en términos de distanciamiento y lejanía tanto con el enunciatario como con el tercero o la voz ajena? ¿Cuáles y cuántas voces apoyan los diversos enunciadores? ¿Qué provoca el texto? ¿Qué se busca?

Conocer sobre la dinámica enunciativa a través de las diversas tonalidades le permitiría al lector hacer inferencias más apropiadas en relación con los puntos de vista y la diferenciación de voces y enunciadores en el discurso: ¿se construye un aliado, un testigo, un oponente o simplemente un observador? Este tipo de inferencias son provocadas por el texto, pero exigen por parte del lector un entrenamiento que hasta el momento sigue ausente en la escuela. Las investigaciones han mostrado (ver experiencia 4, en Martínez et ál., 2004),<sup>10</sup> por ejemplo, que aun los estudiantes universitarios no conocen la dinámi-

ca enunciativa que se construye en el texto escrito y tienen grandes dificultades para comprender la polifonía discursiva, las diversas voces textuales que se construyen para dar cuenta de determinados puntos de vista o posicionamientos ideológicos o culturales en el discurso, sobre todo en textos que privilegian la organización argumentativa.

Tal cosa, por supuesto, incide en la dificultad para emitir opiniones propias y diferenciar su propia voz de la de otros. Emitir una opinión argumentada y razonada se convierte casi en un mito, y al contrario se enuncian opiniones, ataques personales y afirmaciones gratuitas (por ejemplo, en Foro del lector en *El Tiempo* se encuentra mucho este tipo de argumentación). Por supuesto, los estudiantes no están siendo preparados para abordar la organización argumentativa global de los textos, y las inferencias relacionadas con la situación de enunciación particular simplemente no se realizan. Se genera una pérdida grande cuando se trata de aprender a partir de textos que privilegian la argumentación. Se han notado dificultades en la comprensión del discurso referido en estilo indirecto y aún más en estilo indirecto libre.

Un tercer grupo de inferencias estaría en relación con los modos de organización del texto: inferencias organizacionales. Estas inferencias se realizan cuando el lector identifica el modo de organización que el autor del texto ha dado al discurso escrito y puede realizar una representación de dicha organización. Las investigaciones han mostrado que el lector realiza inferencias de manera mucho más rápida cuando la organización global del texto coincide con *la narración*, debido a que esta organización hace parte del esquema o “saber compartido” que tiene el lector,

9 En trabajos más recientes se plantea la existencia de dos espacios discursivos en todo género discursivo: la situación de comunicación y la situación de enunciación, ambas integradas en el enunciado. Ver particularmente “Los géneros discursivos: Situación de comunicación y situación de enunciación”, *Módulo 1 y 2*, en Martínez (2006) y Martínez (2005, 2013).

10 Las investigaciones que se mencionan fueron realizadas en el marco de la Línea de Investigación en Comprensión y Producción Textual (Desarrollo de Estrategias Discursivas) propuesta en 1996 por María Cristina Martínez en el Grupo de Investigación Textua-

lidad y Cognición (Gitecle) y la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina. Los resultados de estas investigaciones iniciadas en 1998 fueron publicadas en el volumen 4 de la Cátedra Unesco: Discurso y Aprendizaje (2004).

el cual adquirió desde la infancia, y los temas tratados están más relacionados con la vida cotidiana del lector (León 2003), con *el género primario*.

Por el contrario, las inferencias organizacionales toman más tiempo o no se realizan (o se realizan después de muchas lecturas) cuando el texto está organizado en forma expositiva, explicativa u argumentativa. Los estudios sobre la superestructura han identificado cinco formas de organización explicativa: i) problema/solución, ii) causalidad, iii) comparación, iv) descripción y v) seriación (secuencias descriptivas). Los resultados de las investigaciones realizadas por Meyer, Brandt y Bluth (1980) lograron determinar la importancia del uso de la superestructura en la elección, por parte de los estudiantes, de una estrategia organizacional (problema/solución) para recordar la información.

Una investigación realizada en la Universidad del Valle, Colombia (experiencia 3, en Martínez et ál., 2004) ratificó que en el nivel universitario el estudiante (LM) recuerda mejor los contenidos cuando el texto está escrito en forma de problema/solu-

ción, menos cuando están en forma de descripción o secuencias, comparación y causalidad. Parece que aquí se da un problema de densidad textual: en general, los textos en términos de problema/solución son menos densos que los construidos en forma de comparación; en los primeros se menciona explícitamente la organización del texto por medio de un marcador, mientras que en los segundos no aparece y es necesario un esfuerzo mayor por parte del lector.

Los resultados también muestran que con una intervención pedagógica sobre los modos organizacionales del texto, estructuras, marcas lingüísticas y conectores lógicos (con funciones retóricas), diagramas de flujo a través de talleres de análisis, reconstrucción y producción, se puede lograr en los estudiantes universitarios un mejor rendimiento comprensivo de los textos académicos expositivos. Durante el procesamiento de este nivel se espera que el estudiante infiera la organización global lógica que el autor ha dado a su texto, lo cual le ayuda a determinar en gran parte el propósito que en él se despliega y una mejor apropiación del contenido del texto (tabla 3).

**Tabla 3.** Organización superestructural y secuencias textuales

Dialogal	Cambio de papeles (reglas de conducta) en discurso escrito
Narrativa	Situación inicial-trama-desenlace-situación final
Expositiva	a) Proceso b) Procesamiento c) Estructura-clasificación /y funcionamiento d) Adecuación
Explicativa	(i) Comparación / contraste (ii) Causalidad (iii) Descripción (iv) Problema/solución (v) Serie o enumeración

Continúa

Argumentativa	Premisa (garante) conclusión
	Fases en debates polémicos:
	Confrontación - apertura - argumentación - cierre
	Esquemas argumentativos: analógicos - causales - deductivo

Los estudiantes deben enfrentarse igualmente a la lectura de textos académicos expositivos que hablan de saberes, de eventos en el mundo social y natural, textos que muestran un proceso natural o social, un procesamiento, un fenómeno, una acción, un funcionamiento. Y por tanto, en el momento de la lectura, para lograr realizar buenas inferencias, deben establecer relaciones de significado entre las diversas categorías que componen el texto. *Un prototexto<sup>11</sup> de proceso* tendrá siempre la categoría de *sustancia en un Estado inicial que pasa por varias transformaciones o sustancia en estado siguiente o final (que asume el rol semántico de paciente)*, la categoría de *fases, de instrumento de cambio o condiciones de cambio, del proceso o evento mismo, además de las condiciones de tiempo*.

Hay pocas investigaciones en Colombia en relación con los prototextos; conozco la realizada en la Universidad del Valle a nivel de educación primaria (Rengifo, 2004), y otra en la Universidad del Norte; esta última relaciona los tipos de textos con la densidad en el desarrollo temático. Conocer acerca de los diversos tipos de esquemas de información de los textos académicos expositivos (procesos, procesamiento, estructura, funcionamiento, clasificación, adaptación), también es importante cuando se quiere lograr el desarrollo de estrategias que permitan no solo comprender los textos, sino sobre todo aprender a partir de los textos. La construcción de

un modelo mental de las categorías que representan un prototexto particular puede, indudablemente, ayudar al aprendizaje durante el estudio individual (Martínez, 1985, 1997, 2001, 2002).

Estos diversos resultados están indicando, entre otras cosas, que las estrategias desarrolladas con los textos que privilegian la narración no son generalizables a los otros tipos de organización y que para que los lectores realicen inferencias cuando leen “textos con organización no narrativa”, necesitan haber sido expuestos a un proceso sistemático en la escuela, pues la experiencia cotidiana no es suficiente para lograrlo.

Un cuarto grupo de inferencias textuales tiene que ver con la inferencia macroestructural e inferencias microestructurales del texto o identificación del contenido global del texto y de los contenidos relacionados que lo componen. Las inferencias macro y microestructurales son correlacionales. No se dan la una sin la otra y viceversa; por ello hay necesidad de un entrenamiento en la realización de buenas inferencias a nivel local: por ejemplo, entrenar al estudiante en la realización de relaciones de significado a través del texto —relaciones que posibiliten la realización de inferencias léxicas apropiadas cuando se identifique la función de las *repeticiones*, las cuales darían cuenta de la topicalización o tematización del discurso, de los *superordenadores*, *sinónimos* o *generalizaciones* en el texto; entrenar a los estudiantes también en la realización de buenas inferencias causales, referenciales, así como del papel de la sustitución en el texto parece igualmente ser un aspecto importante.

11 Ver Martínez (1985, 1997, 2001). Para una diferenciación más fina entre textos expositivos y textos explicativos a nivel aplicado, ver curso virtual, módulos 5 y 6 (disponible en <<https://campus-virtual.univalle.edu.co/moodle/course/view.php?id=5670>>, y una aproximación socioenunciativa a los géneros discursivos en Martínez (2013).

Generalmente se piensa que este nivel inferencial ya está resuelto y por tanto no es importante abordarlo con los textos académicos. Sin embargo, las investigaciones están mostrando que las inferencias léxicas, referenciales y causales, que no parecen ocasionar gran dificultad en el procesamiento del texto con organización narrativa, son difíciles de procesar cuando aparecen en textos escritos en forma expositiva, explicativa o argumentativa; las inferencias (léxicas, referenciales y causales) dejan de ser tan automáticas, pues las relaciones de significado propuestas en otros tipos de organización textual son más complejas (nominalización), y el esquema global correspondiente (o superestructura) es además desconocido por el estudiante, lo cual hace que el esfuerzo cognitivo por parte del lector sea mayor (ver experiencias 1 y 2, Castillo y Zapata, en Martínez *et al.*, 2004). Todo esto tiene consecuencias importantes en la identificación de la organización macroestructural del texto y por supuesto en el proceso de aprendizaje.

Un quinto grupo de inferencias discursivas tiene que ver con las inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local. Tienen que ver con lo creado en el texto, con los sobreentendidos y con la identificación de la manera como se realizan los actos discursivos y su relación con las relaciones de simetría y asimetría entre los sujetos del discurso y los puntos de vista propuestos. La identificación de un punto de vista global o de una intencionalidad global del discurso da cuenta de la realización de una inferencia macropragmática del discurso. Este nivel funciona en estrecha relación con el nivel del género discursivo y la situación de enunciación, con los diversos posicionamientos de los sujetos.

Hacer una buena inferencia pragmática significa haber identificado, además del género discursivo y su propósito, cuál es la intención global del autor del texto y de qué tipo de actos discursivos se valió para hacer pasar su intención. Cuáles son los actos

discursivos que privilegia (se trata de actos declarativos, aseverativos, de actos de poder y cuáles son los actos que le confiere al otro, el enunciatario o al tercero). De igual manera, realizar inferencias con respecto a la polifonía discursiva y a la manera como se construyen los sujetos discursivos en el texto, para dar cuenta de una ideología particular o un énfasis entonacional. En este nivel entran también las inferencias argumentativas, en relación con las secuencias o esquemas argumentativos (analógico, causal, deductivo), y siempre para identificar los puntos de vista del proponente y del oponente, por ejemplo en un discurso polémico.

Establecer relaciones que permitan inferir cuáles son los puntos controvertidos en el texto, cómo se posicionan los sujetos discursivos, cuántas voces textuales se ponen al servicio de un enunciador o un punto de vista y cuántos al de Otro. ¿Cuáles son los argumentos explícitos y cuáles están implícitos? ¿Cuál es el tipo de esquema argumentativo privilegiado? ¿Cómo se establecen las relaciones de distanciamiento o de proximidad entre los sujetos discursivos y cuál tonalidad predomina? ¿Cómo se construye al otro? (como aliado, oponente u observador) ¿Qué tipo de actos de habla se utilizan? Por la falta de un entrenamiento adecuado, el estudiante no reconoce los distanciamientos, los diversos posicionamientos y las relaciones de fuerza enunciativa que el autor de un texto está proponiendo, y tiende a pensar que el que habla u opina es el que firma el texto (no identifica, por ejemplo, al enunciador que se esconde detrás de la voz de autoridad, de discriminación o de empatía).

En la investigación realizada a nivel universitario en la Universidad del Valle (Hernández), se corroboró que el discurso referido indirecto e indirecto libre utilizado en textos polifónicos de Ciencias Sociales es difícil de identificar por los estudiantes. Una intervención pedagógica sobre las diversas modalidades del discurso referido, y particularmente aquellas que son difíciles, realizada entre dos prue-

bas (de diagnóstico y de evaluación), mostró que con un entrenamiento pertinente se puede realmente incidir positivamente en el mejoramiento de la comprensión de textos académicos polifónicos. La identificación por parte del estudiante de toda esta dinámica enunciativa le podría permitir hacer un

desprendimiento de la inmediatez, y realizar el importante paso de participante ‘involucrado’ a observador, a testigo de su propia producción, a controlar su propia comprensión, a la búsqueda intencional de la propuesta realizada por el autor del texto (tabla 4).

Tabla 4. La dimensión dialógica del discurso escrito. Inferencias y aprendizaje



Conclusiones

Las dificultades en la comprensión y aprendizaje a partir de los textos académicos (expositivos, explicativos y argumentativos) muestran que existen dificultades en°elaboradas cuando hay un desconocimiento de la organización de dichos textos, lo cual hace que el esfuerzo se acreciente, y cuando no se logra la comprensión, el estudiante, lo sabemos todos, se da por vencido o acude a la memorización. Hay entonces necesidad de abordar los diversos géneros discursivos en la Universidad y los diferentes modos de organización que los géneros discursivos privilegian.

La toma de distancia tanto durante el proceso de comprensión como del de producción del discurso escrito, permite plantearse como observador y como interlocutor con el texto leído. Este mecanismo de distanciamiento permite al estudiante observar el texto escrito como un proceso de resemantización de algo ya semantizado a nivel oral, en el que se construyen imágenes discursivas y puntos de vista. El estudiante se postula como observador de su propia producción y de la de otros, punto de partida para una lectura crítica.

El texto escrito, por su grado de elaboración complejo, a distinto nivel, convoca en el lector un procesamiento multinivel y multifuncional que va más allá de la grafía. Un buen lector de textos aprende a funcionar en todos los niveles del texto intranivel e internivel, intratextos e intertexto, intradiscurso e interdiscursivamente. Conocer sobre estos niveles facilita la realización de inferencias. Propongo, entonces, un cambio en los modos de concebir las inferencias, y esto es ya un debate. Es la posibilidad de concebir la comprensión como un razonamiento orientado a la necesidad de integrar los procesos inferenciales resultantes de las relaciones de significado construidas en un texto a nivel de la textualidad (cohesión), con los procesos inferenciales resultantes de las relaciones de sentido construidas en el mismo texto a nivel de la discursividad (coherencia). El todo en el marco de un género discursivo y una situación de enunciación que son los niveles que guían el proceso inferencial.

Una conclusión importante es que los resultados de las investigaciones están evidenciando que existe una fuerte incidencia del género primario, de la cultura oral, en la educación institucionalizada y una poca insistencia en los géneros secundarios de la cultura escrita, lo cual está incidiendo de manera muy fuerte, por un lado, en la poca comprensión de los textos académicos, en una deficiencia en inferir para comprender y comprender para aprender (leer para aprender), y en la formación de estudiantes que puedan “experimentar el poder del discurso razonado”, estudiantes que aprendan a pensar y logren convertirse en interlocutores válidos.

La misión de una educación formal es mejorar los procesos de aprendizaje y la formación de estudiantes que aprendan a pensar. Ya no podemos seguir siendo indiferentes con los avances realizados sobre el análisis del discurso y la lingüística textual; continuar haciéndolo significaría persistir en una de las formas de mayor discriminación en América Latina: la limitación al acceso al conocimiento y al

discurso razonado. *Si no se prepara a los estudiantes en la realización de las inferencias adecuadas cuando estudian a partir de los textos, no lograrán hacer una buena comprensión del texto, y por tanto el acceso al conocimiento, al aprendizaje, seguirá siendo muy pero muy lento.*

## Referencias

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En M. Martínez (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos* (vol. 3, pp. 49-78). Cali: Universidad del Valle-Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina.
- Bajtín, M. (1926). Le principe dialogique. En *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie* (pp. 181-216). París: Seuil.
- Bajtín, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. París: Minuit.
- Bajtín, M. (1956/1961/1979/1984). El problema del texto. En *Estética de la creación verbal* (7ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1956/1961/1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. París: Gallimard.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Editorial Siglo XXI.
- Bartlett, F. (1932/1967). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1971). Towards a Theory Educational Transmission. En *Class, codes and control* (vol. 3). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV, 2ª ed.). Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (1994). *La interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela-

- Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette Université.
- Charaudeau, P. (1995). Análisis del discurso: lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje*, 22, 4-49.
- Charaudeau, P. (2002). A communicative conception of discourse. *Discourse Studies*, 4 (3). Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/A-communicative-conception-of.html>
- Ducrot, O. (1988). Polifonía y argumentación. En *Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Gutiérrez, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.) *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Madrid: Trotta.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. En *Understanding Reading Comprehension*. Londres: Flood Ed.
- Kintsch, W. (1982). Role of Rhetorical Structure in Prose Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (6), 828-834.
- León, J. (Coord.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lundquist, L. (1983). *L'analyse textuelle*. París: Cedic.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. París: Dunod.
- Martínez, M. (1991). *Analyse du discours pédagogique des Manuels scolaires en Colombie. La Sémantique du social et la Sémantique de la nature. Un Ecodiscours* (Thèse Doctorat en Sciences du Langage). [Microfiches]. París XIII, París, Francia.
- Martínez, M. (1992). El discurso como escenario del mundo. *Revista Lenguaje*, (19), 43-54.
- Martínez, M. (1985/1995/1997/2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (3ª ed). Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Martínez, M. C. (1999/2002). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En *Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión de textos académicos* (vols. 1 y 2). Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina-Universidad del Valle,
- Martínez, M. (2001). La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación. En *Aprendizaje de la argumentación razonada* (vol. 3). Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura-Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2001). Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso. *Revista Versión*, 11, 17-58.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra Unesco Lectura y Escritura-Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2006). *Curso virtual para el desarrollo de estrategias de comprensión y composición de textos. Módulos 1 y 2*. Cali: Dintev- Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Universidad del Valle. Recuperado de <https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/course/view.php?id=5670>
- Martínez (2013). El género discursivo visto desde una perspectiva socio-enunciativa: el contexto integrado. *Revista ALED*, 13 (2), 21-40. Recuperado de [www.portaled.com](http://www.portaled.com)
- Martínez, M., Álvarez D., Hernández F., Zapata F. y Castillo L. (2004). *Discurso y aprendizaje* (vol. 4). Cali: Cátedra Unesco Lectura y Escritura-Universidad del Valle.

- Meyer, B., Brandt, D. y Bluth, G. (1980). Use of Top Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, XVI, 1, 72-102.
- Sánchez, M. (1993). *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Ed. Aula XXI, Santillana.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (vol. 3). Cali: Cátedra Unesco Lectura y Escritura-Universidad del Valle.
- Silvestri, A. y Balmayor, (2001). Estrategias metacomprendivas en estudiantes universitarios: el caso de la autocorrección. En M. Martínez (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (vols. 1 y 2). Cali: Cátedra Unesco Lectura y Escritura-Universidad del Valle.
- Todorov, T. (1981) *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du cercle de bakhtine*. París: Editions du Seuil.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto*. Londres: Editorial Longman.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. España: Paidós Editores.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Vygotski, L. S. (1920/1985). *Pensée et langage*. París: Terrains Éditions Sciences Sociales.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: University Press.